

## El aprendizaje escolar más allá de la escuela

**M<sup>a</sup> del Puy Pérez Echeverría**  
**Juan Ignacio Pozo**

Cuando los niños y niñas juegan a la escuela, a profesores y alumnos, suelen representar escenas en las que los supuestos alumnos se sientan en imaginarios pupitres individuales y concentran su atención en escuchar u obedecer al que hace de profesor.

*Para aprender, han de enseñarte, y tus padres tienen que mandarte a la escuela con la profesora*, nos dijo hace poco una niña de ocho años. Sin embargo, esa misma niña ha aprendido muchas cosas, tanto conocimientos verbales como procedimientos y actitudes en las que la escuela ha intervenido muy poco, pero que sin duda influyen en la manera como percibe la escuela y aprende e interpreta los conocimientos que allí se le ofrecen. Tal vez esté comenzando a navegar por los agitados mares de Internet y encontrar información en una página web sobre su horóscopo; quizá sepa que necesita hidratos de carbono para desayunar, pues ha aprendido en una experiencia en un museo de la ciencia que el cerebro es un goloso, o utilice elaboradas estrategias para jugar a las cartas de Yugi Oh. Seguramente, lo que esta niña es capaz de hacer y de decir, lo que ha aprendido, es muy diferente de lo que sabía una niña de su edad y de su mismo medio socioeconómico hace veinte años. Sin embargo, la imagen de esas dos niñas acerca de qué es la escuela y de qué es lo que hay que hacer para aprender, es posible que no se diferencie mucho. La escuela representada por los juegos de esta niña y la de la vida real han cambiado en estos veinte años mucho menos que el mundo y la vida social que hay más allá de la escuela.

Durante mucho tiempo, la escuela, la educación formal dentro de las instituciones escolares, ha gozado de un lugar privilegiado como fuente de información y de acceso al conocimiento. Quien no iba a la escuela, no podía acceder al privilegio de la formación y la información. Las escuelas eran las únicas fuentes del saber; los profesores y los libros escolares poseían el conocimiento y tenían la obligación de trasmitírselo a sus alumnos, y ese conocimiento tenía una gran duración, debía servirle a uno durante toda su vida, o al menos eso había que creer. Es más, ese conocimiento así concebido, desligado habitualmente del entorno y el medio en que los alumnos vivían, debía permitirles ampliar sus horizontes y progresar tanto social como personalmente. Los saberes escolares eran una moneda socialmente apreciada. Pero ahora la situación es bastante distinta.

Como señala Carles Monereo en el artículo que escribe en este mismo número, estamos en la sociedad de la información y en la cultura del conocimiento, lo cual implica que la escuela debe formar en competencias diferentes a las que se requerían hace veinte años. Pero este cambio en las exigencias ha traído también consigo un cambio en la función que la escuela ocupa en nuestra sociedad y más específicamente en la adquisición y gestión social de los conocimientos. Si antes el aula y el maestro eran la fuente fundamental de acceso a la información, hoy contamos con numerosas fuentes muy diferentes que compiten con la información aportada por la escuela, de forma que a ésta apenas le queda ninguna primicia informativa que dar al alumnado. Si antes el conocimiento de los maestros y de los libros de texto era un saber autorizado, socialmente legitimado, hoy esos conocimientos se ven rebatidos, matizados o sobrepasados por los procedentes de los medios de comunicación más diversos. Si antes el aula tenía la misión de producir conocimientos estables y duraderos, hoy muchos de esos conocimientos, como los yogures y otros productos envasados, listos para el consumo, tienen fecha de caducidad. En definitiva, la escuela ha perdido su lugar casi exclusivo como fuente de formación e información y compite con otras fuentes que muchas veces poseen medios y características que las hacen más accesibles y atractivas, en suma más dinámicas.

Si volvemos al ejemplo con que comenzábamos estas líneas, podemos observar que esa niña de ocho años parece tener capacidades para enfrentarse a esta nueva cultura del conocimiento, pero es probable que no sea la escuela donde se hayan formado esas capacidades y ni siquiera es fácil que esas capacidades formadas fuera del aula cobren sentido en las actividades del aprendizaje escolar. La misma niña acostumbrada a controlar, o al menos a elegir, sus aprendizajes fuera de la escuela, sus interacciones con la información, esa misma niña del mando a distancia o del joystick debe asumir una actitud sumisa, si no pasiva, en sus interacciones con buena parte de los aprendizajes escolares. Es posible que esta niña haya comenzado a navegar por Internet porque en su casa pueda contar con los medios que le permitan realizar esta navegación y con las personas que puedan ayudarle a orientarse, que haya acudido al museo de la ciencia porque su círculo y su familia suelen visitar este tipo de centros y comience a ser estratégica en sus juegos porque sus hermanos mayores o sus amigos le ganen si no lo hace. En definitiva, es posible que esta niña sea privilegiada porque su medio le permite acceder a unas competencias que otra niña que se sienta en la misma mesa que ella en la escuela difícilmente podrá alcanzar, por mucho esfuerzo que realicen ella o sus profesores, o por muchos exámenes y pruebas a las que sea sometida en las diversas etapas de su escolaridad.

**Del cole a casa, de casa al cole**

La imagen que acabamos de esbozar, sin duda parcial, muestra la existencia de cierto divorcio entre la sociedad y la escuela. Esta afirmación no es nueva y seguramente los alumnos adolescentes de hace veinte o treinta años también afirmaban como ahora que lo que se aprende en la escuela o en el instituto realmente no sirve en la vida cotidiana. Es cierto que el aprendizaje fuera de la escuela tiene necesariamente características distintas del aprendizaje dentro de las aulas (véase Asensio y Pol, en este número) porque seguramente también tiene objetivos distintos. Mientras que la mayor parte de los aprendizajes cotidianos no escolares suelen tener metas a corto plazo, si no inmediatas, de modo que se justifican en sí mismos, las metas del aprendizaje escolar deben ir, también en este sentido, más allá, trascender sus contenidos y fines inmediatos para favorecer la construcción de capacidades más extensas, menos efímeras. La niña que juega a Yugi-oh o navega por Internet busca un logro inmediato, la actividad es un fin en sí misma. La maestra que recupere esos juegos o esas navegaciones en el aula deberá hacerlo con unas metas que vayan más allá de ese juego o de ese viaje. A nuestro juicio, el problema no es tanto que esos dos mundos sean distintos como que desde la escuela no logramos que se relacionen y se redesciban mutuamente. Lo preocupante es que las experiencias fuera del aula suelen aportar muy poco al trabajo escolar, y viceversa: los aprendizajes escolares tampoco influyen apenas en otros contextos.

No obstante, hay situaciones en las que el contexto escolar y extraescolar no están tan separados. Los niños viven situaciones de aprendizaje formal fuera de la escuela, tienen que hacer deberes en su casa o acuden a centros de ocio y de cultura que tienen unos claros objetivos educativos. Así, por ejemplo, se puede observar que un gran número de niños y niñas acuden cotidianamente a clases extraescolares al finalizar su jornada escolar, bien en su propio centro de estudios, bien en alguna de las academias que existen en su entorno. Simplificando mucho, podríamos decir que existen dos posibilidades dentro de estos cursos. Por un lado, estas clases pueden tratar de contenidos que no tienen cabida habitualmente en la escuela (instrumentos musicales, informática, pintura, danza, etc.) o, por otro lado, de contenidos (como idiomas extranjeros) cuya formación escolar les parece insuficiente a los padres. En el primer caso, la diferencia entre los dos entornos y la falta de conocimiento mutuo hace que no exista ninguna relación entre los aprendizajes escolares y extraescolares y que uno no se beneficie del otro. En el segundo caso, estas actividades reproducen culturas del aprendizaje similares a las del aula, pero en unas condiciones más favorables (menor número de alumnos y, por tanto, más atención individual; mayor número de ordenadores y, por tanto, más cantidad de práctica, a veces interés por la tarea y por tanto más motivación etc.), lo cual puede contribuir a que los alumnos tengan más éxito en algunos aprendizajes. No obstante, el tipo de capacidades que se forman, el tipo de cultura de enseñanza y aprendizaje que se produce en ellas es muy similar a las del aula. Estas actividades extraescolares son paralelas y complementarias a las escolares y rara vez se juntan o influyen mutuamente.

Por otra parte, el trabajo extraescolar regulado por la escuela, los deberes, podrían ser un nexo entre ambos mundos. Como en el caso anterior, los deberes pueden ser de diversos tipos y tener diferentes objetivos. Pueden servir, por ejemplo, para que los alumnos y alumnas practiquen determinadas destrezas que necesitan ser automatizadas (por ejemplo, cálculo aritmético). También son útiles para la adquisición de ciertas rutinas y actitudes hacia el trabajo, para la lectura de textos, para composiciones que requieren un tiempo prolongado, etcétera. En cualquiera de estos casos, los deberes serían una prolongación de lo que ocurre en las aulas. Rara vez, el trabajo extraescolar implica una búsqueda e integración de conocimientos distintos de los que se transmiten en la escuela. Concebidos de esta manera, difícilmente pueden contribuir a que las distintas culturas se influyan entre sí. No obstante, también puede concebirse el trabajo para casa de otra manera. Los alumnos pueden observar lo que ocurre a su alrededor y llevar a las aulas su experiencia para que sea analizada de otra manera (véase, por ejemplo Gómez Crespo, en este número) o, al contrario, buscar a partir del aula la manera de estudiar lo que ocurre fuera. Así, las latas de Coca-Cola desechadas pueden ser el material para un experimento; una mayonesa cortada, una fuente de preguntas, y la última tormenta u ola de calor, un medio para estudiar geografía. No obstante, este tipo de análisis no es espontáneo. Es necesario que los profesores planteen explícitamente la relación entre lo que se da dentro y fuera del aula, que planifiquen el trabajo, que guíen a sus alumnos y alumnas y creen espacios donde se ponga sobre la mesa lo que se ha aprendido y las dificultades en la búsqueda de estas relaciones.

Por último, una tercera posibilidad es que los profesores o los padres acudamos con las niñas y los niños a distintos museos o exposiciones, que realicemos excursiones y visitas a granjas, o cualquier otra cosa similar. Estas actividades suelen caracterizarse por romper la rutina y resultar muy divertidas. Cualquier visita a un museo de ciencia nos muestra a un grupo de niños y adolescentes divirtiéndose, apretando botones de forma compulsiva y haciendo cola para tirar penaltis y medir la potencia de sus piernas. No obstante, estas actividades, más próximas al tiempo de ocio que a lo que habitualmente hacen los alumnos en la escuela, pueden ser un paréntesis en la actividad escolar y aportar muy poco ella. Es probable que la niña que tira penaltis o aprieta botones en el museo de la ciencia no haya leído la leyenda que explica y da un sentido distinto a esta actividad, o es posible que la haya leído y no la haya entendido o no haya servido para que realice un análisis diferente del puramente lúdico. Sin una planificación previa, sin un trabajo previo o posterior dentro del aula que dé sentido a la actividad y la contextualice, sin una guía que relacione el mundo de fuera y de dentro de la escuela, difícilmente podemos integrar y redescibir los diferentes tipos de conocimiento.

## **Aprendizajes escolares y extraescolares**

Una de las consecuencias de la sociedad del conocimiento a la que aludíamos al principio es que nunca en la historia hemos contado con tantos medios como ahora para aprender. En los artículos que componen este monográfico vamos a encontrar una serie de experiencias y reflexiones que aprovechan estas oportunidades para analizar la relación entre los conocimientos escolares y extraescolares. Todos ellos se caracterizan por poner el énfasis en la planificación y en el trabajo dentro de la escuela para dar sentido a las actividades que se realizan fuera de ella, realizando, más que un viaje de ida y vuelta, una ascensión en espiral que permite cambiar el significado de las distintas experiencias escolares y extraescolares en alumnos de muy distintas edades.

Así, el artículo de Lorenzo Tiana muestra que los profesores y alumnos de educación infantil y primeros cursos de primaria pueden aprovechar la visita a una granja-escuela infantil para conocer el entorno y respetar el medioambiente. No se trata sólo de que las niñas y niños rompan la monotonía escolar, que convivan entre sí y se independicen de sus padres y realicen actividades divertidas con animales y plantas, todo lo cual podría ser un objetivo legítimo y adecuado. La planificación conjunta de la actividad entre monitores y profesores, la determinación de objetivos y modos de proceder comunes, las actividades y reflexiones anteriores y posteriores en el aula, sirven para relacionar las actividades de dentro y fuera del aula y para proporcionar una mirada, un análisis distinto, más formal, a las actividades cotidianas que permiten el desarrollo de la reflexión y actitudes positivas tanto hacia el trabajo como hacia el medio.

Según cuentan Mikel Asensio y Elena Pol en su trabajo sobre el Cancho Romano, necesitamos un concepto nuevo que relacione la educación con el entretenimiento. La motivación, el interés que despiertan las actividades de entretenimiento, hacen que el esfuerzo que suponen determinados aprendizajes no sea un castigo. Los niños de la granja-escuela tienen que trabajar duro en sus actividades, pero este esfuerzo no es doloroso en la medida en que parte de los propios intereses de los niños y tiene sentido dentro de sus metas. También los niños y niñas de cuarto y sexto de primaria del colegio Príncipe de Asturias de Madrid (y sus profesoras) realizaron un gran esfuerzo para aprender los nombres y la situación en el mapa de las principales ciudades y características geográficas de Marruecos, para reconocer distintos olores o para estudiar las formas geométricas. No obstante, igual que en la granja escuela, este esfuerzo es diferente cuando se enmarca en un contexto que les da valor y significación. El trabajo presentado por Rosa Lorente, Dolores Gutiérrez y Sagrario Pinacho, acerca de su experiencia sobre la ciencia de hacer amigos muestra, en nuestra opinión, muy bien ese nuevo concepto al que aludían Asensio y Pol. En este trabajo, las dicotomías, las separaciones entre escuela-contexto social o entre problemas reales-escolares, se rompen. La enseñanza-aprendizaje se concibe de una manera sistémica en la que todos los componentes se relacionan entre sí y se regulan en función de metas y de problemas con sentido y significado. Las alumnas y alumnos no sólo aprenden determinados contenidos conceptuales sobre Marruecos, o sobre la amistad, sino que además aprenden a buscar información, interpretarla y relacionarla con otra, a transmitirla sus compañeros o a personas muy diferentes de ellos, y para ello tienen que emplear recursos aprendidos tanto dentro como fuera de la escuela.

En el "Rincón de los experimentos", Miguel Ángel Gómez Crespo convierte la participación en una revista virtual de divulgación y recreación científica en un recurso para fomentar la curiosidad y aprender a investigar. Los alumnos de distintos cursos, tanto de ESO como de bachillerato, pueden experimentar en sus casas algunos de los trabajos realizados en clase, y para ello deben buscar los materiales entre los elementos más cotidianos. De la misma forma que en las experiencias anteriores, este trabajo también muestra una forma de trabajo global en que el interés, la motivación y el esfuerzo están determinados por la propia actividad y en que el objetivo final es la búsqueda de competencias, útiles en la adquisición de conocimientos en distintos contextos.

Mikel Asensio y Elena Pol, además de analizar las diferencias y semejanzas entre la educación formal y no formal, realizan una exposición muy detallada sobre las diversas alternativas y maneras como los profesores pueden utilizar las riquezas del patrimonio nacional con fines educativos. Como en los artículos anteriores, siguiendo el ejemplo del Cancho Roano, se incide en la necesidad de planificar los objetivos de las visitas y en analizar el material que se entrega. Además, al final de su artículo proporcionan una pequeña guía muy útil para acceder a los recursos que Patrimonio Nacional aporta a los centros escolares o visitas individuales, especialmente en la Comunidad de Madrid.

Una guía de este tipo está también presente en el trabajo de Carles Monereo sobre el uso de Internet. Una buena parte de este trabajo se dedica a analizar las necesidades y competencias que exige la sociedad del conocimiento. A partir de este análisis se estudia cómo Internet puede ayudar a formar esas capacidades sociocognitivas básicas en la búsqueda y análisis de la información. Esta relación entre las herramientas de Internet, las capacidades sociocognitivas e incluso las dificultades y peligros que puede tener el trabajo con el ordenador, están resumidos en una tabla que puede guiar la programación de experiencias.

De manera resumida, podríamos decir que los trabajos que aparecen en este monográfico presentan unas líneas comunes en las que se plantea la relación entre las actividades escolares y extraescolares. Frente a la dicotomía escuela- vida cotidiana, optan por trabajos en los que cada contexto proporciona un sentido y un significado a otros contextos; frente a la concepción de los "deberes" como un trabajo repetitivo o mecánico utilizan el trabajo en casa para relacionar la vida cotidiana con la escuela. Podría decirse que, en definitiva, estas experiencias nos muestran cómo lograr una escuela con sentido y significado tanto para el alumnado como para los profesores, los padres o la comunidad.

#### **Hemos hablado de:**

Educación  
Aprendizaje  
Infancia

#### **Dirección de contacto**

M<sup>a</sup> del Puy Pérez Echeverría  
Departamento de Psicología Básica. Universidad Autónoma de Madrid

Juan Ignacio Pozo  
Departamento de Psicología Básica. Universidad Autónoma de Madrid